

Kümmel, Friedrich

Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als "Theorie einer Praxis"

Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 121-126. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 15)*



Quellenangabe/ Reference:

Kümmel, Friedrich: Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als "Theorie einer Praxis" - In: Blankertz, Herwig [Hrsg.]: *Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft. Beiträge vom 6. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 8. - 10.3.1978 in der Universität Tübingen. Weinheim ; Basel : Beltz 1978, S. 121-126* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-231472 - DOI: 10.25656/01.23147

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-231472>

<https://doi.org/10.25656/01.23147>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

15. Beiheft

Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft

Beiträge vom 6. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 8. – 10. 3. 1978 in der Universität Tübingen

Im Auftrage des Vorstands
herausgegeben von Herwig Blankertz

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1978

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Die Theorie-Praxis-Diskussion in der Erziehungswissenschaft :

Beitr. vom 6. Kongreß d. Dt. Ges. für Erziehungswiss.
vom 8. - 10.3.1978 in d. Univ. Tübingen. Im Auftr.
d. Vorstands hrsg. von Herwig Blankertz. - Weinheim,
Basel : Beltz, 1978.

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 15)

ISBN 3-407-41115-4

NE: Blankertz, Herwig [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

© 1978 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41115 4

Inhaltsverzeichnis

HERWIG BLANKERTZ

Vorwort	5
-------------------	---

I. Theorie-Praxis-Probleme

DIETRICH BENNER

Theorie, Technik, Praxis. Zur Diskussion alternativer Theorie-Praxis-Modelle . .	13
--	----

EGON SCHÜTZ

Theorie, Technik, Praxis im Horizont der Metaphysik der Subjektivität	23
---	----

WOLFDIETRICH SCHMIED-KOWARZIK

Die Aufhebung von Philosophie und Wissenschaft in Kritik und die Erziehung als gesellschaftliche Produktion der Menschen	33
---	----

JOHANNES ERNST SEIFFERT

Wissenschaft als Selbst- und Weltgestaltung. Zu einer Praxis-Theorie des Projektstudiums	51
---	----

FRIEDHELM BRÜGGEN

Wissenschaft und Handlungstheorie. Zur Diskussion der Beiträge von J. E. SEIFFERT, W. SCHMIED-KOWARZIK und E. SCHÜTZ	67
---	----

II. Pädagogik und Moral

KLAUS MOLLENHAUER/CHRISTIAN RITTELMAYER

Einige Gründe für die Wiederaufnahme ethischer Argumentation in der Pädagogik	79
--	----

OSWALD SCHWEMMER

Praxis, Methode und Vernunft: Probleme der Moralbegründung	87
--	----

MICHAEL BRUMLIK

Zum Verhältnis von Pädagogik und Ethik	103
--	-----

III. Pädagogik als Theorie einer Praxis

FRIEDRICH KÜMMEL

Erfahrung, Können, Kunst – Einführende Bemerkungen zur Pädagogik als Theorie einer Praxis	119
--	-----

FRIEDRICH KÜMMEL

Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“	121
---	-----

HANS-MARTIN SCHWEIZER

Kunst und Wissenschaft	127
----------------------------------	-----

GOTTFRIED BRÄUER

Situation, Möglichkeit, Können	137
--	-----

HELMUT SCHAAL

Der Lehrer als Person	147
---------------------------------	-----

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW

Theorie und Praxis in der Lehrerbildung	155
---	-----

KARL HEINZ GÜNTHER

Pädagogische Kasuistik in der Lehrerbildung	165
---	-----

GOTTHILF GERHARD HILLER

Zum Anspruch erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung auf praktische Verbindlichkeit	175
--	-----

Bibliographie zum Tübinger Kongreß der DGfE	189
---	-----

Die Mitarbeiter dieses Heftes	192
---	-----

Zur Bestimmung der Formel: Pädagogik als „Theorie einer Praxis“

I.

Daß die Pädagogik „Theorie einer Praxis“ sei, wird einmütig postuliert, jedoch selten eingelöst. Die Forderung verblaßt zur konsensträchtigen Leerformel mit legitimierender Funktion. Sie ist nur dann zu retten, wenn der faktische Theorie-Praxis-Bruch in ihr mitgedacht werden kann, und zwar nicht nur als ein zu überwindender, sondern im Sinne einer anzuerkennenden und produktiv zu machenden Differenz, in der keine Seite der anderen aufgeopfert werden darf. Gleichwohl muß von einer „Praxisfähigkeit der Theorie“ und einer „Theoriefähigkeit der Praxis“ ausgegangen werden, wenn unerachtet der Differenz eine Verbindung möglich sein soll. Die Einlösung entsprechender Vermittlungsformeln wie „Selbstaufklärung der Praxis im Medium der Theorie“, „Reflexion vor Ort“, Pädagogik als „Reflexions- und Handlungswissenschaft“ usw. läßt sich jedoch nicht mit jeder Form von Theorie und Praxis vereinbaren und führt zur Kritik an heute vorherrschenden Formen der wissenschaftlichen Rekonstruktion pädagogischer Sachverhalte.

Wo vom Primat der Praxis und ihrer Verantwortung für die Inhalte und die Formen der Theoriebildung ausgegangen wird, kann Theorie nicht insgesamt einen logisch-konsistenten, methodisch einheitlichen und empirisch abgesicherten Aussagenzusammenhang bilden. Der praktisch zentrierte Funktionskreis von Handeln, Erfahrung, Reflexion und erneutem Handeln stellt vielmehr eine sich öffnende Spirale dar, die, indem sie sich selbst reflektiert, rückwendig-produktiv wird. Ein solcher Reflexions-Handlungs-Kreis hat unbestimmte Voraussetzungen und ist nur geschichtlich-konkret vollziehbar, aber nicht theoretisch antizipierbar. Die ihn „erzeugende“ Praxis hat darin eine eigene Dignität. Dies bedingt ein nicht-deduktives Verständnis der Anwendung von Theorie auf Praxis.

Wenn das pädagogische Feld ein offener, fließender, sinn-schöpferischer und Tatsachen erzeugender Realitätszusammenhang ist, kann sich praktisches Können nicht darauf beschränken, Regeln zu folgen, vielmehr gilt es, Beziehungen herzustellen und aufzunehmen, in ihrer Bedeutung zu artikulieren und weiterzuführen. Die Theorie gibt dazu nur einen orientierenden Bezugsrahmen vor, sie kann keine direkte Handlungsanweisung geben. Wo das theoretisch „Unabgedeckte“ gleichwohl getan werden muß, ist reine Rationalität nicht handlungsfähig. Vorsatz und Plan können die Situation und Aufgabe vorstellen, Steuerung und Kontrolle die verlangte Stellungnahme und authentische Entsprechung suspendieren. Die prinzipielle „Unvollständigkeit“ der Theorie hinsichtlich der Praxis verlangt ein Können, das in wesentlichen Komponenten auf nicht-theoretischen Grundlagen beruht und auf nicht-theoretische Weise erworben werden muß. Ein derartiges Können ist durchaus lernbar und übbar, z. T. auch methodisierbar, aber nicht vollziehbar auf der Ebene des Begriffs und der an ihn geknüpften Vorstellung bzw.

Erwartung. Wie im Verstehen, ist in ihm der „ganze Mensch“ beteiligt in einem „logisch nicht voll darstellbaren Ineinandergreifen der Leistungen“ (vgl. DILTHEY, Bd. VII, 161).

Im Sinne einer solchen erlernbaren und übaren, aber nicht auf den Begriff zu bringenden und mit ihm äußerlich übertragbar werdenden Fähigkeit ist praktisches Können eine „Kunst“ im antiken Sinne des *techné*-Begriffs. Diese hat den Doppelaspekt (a) des Gekonnten im Sinne von „äußeren“ Einzelfertigkeiten und Handgriffen, die unter bestimmten Bedingungen angewendet werden können, und (b) eines „inneren“ Prinzips, das es zu bestimmen erlaubt, wo im Einzelfall was, wann, mit wem, in welcher Weise und in welchem Maße getan werden kann und muß (vgl. dazu PLATON, PHAIDROS 268a ff.). Der eine Aspekt ist im anderen nicht schon mitenthalten, beide dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden und verlangen ein Lernen von außen nach innen und von innen nach außen zugleich. Ein praktisches Können dieser Art disponiert für das Mögliche und Unvorhersehbare, das anzutreffen man nur hoffen kann, indem man ständig an die Grenzen geht und sich die eigenen Dispositionen darin selbst verfügbar macht. Die Methode erfüllt sich so im GOETHESCHEN Sinne in der Bildung und Sensibilisierung von Organen der Erfahrung. Ein Können dieser Art hebt die Mehrdimensionalität und Mehrsinnigkeit der praktischen Situation grundsätzlich nicht auf und geht vielmehr mit ihren Brüchen, Widersprüchlichkeiten und Irrationalitäten ständig um. Die permanente Vermittlung von subjektiven und objektiven Bestimmungsmomenten erlaubt keine Trennung von „Handlungsperspektive“ und „Systemperspektive“, sie verträgt sich mit einem antiinstitutionellen Affekt ebensowenig wie mit einem funktionalisierten Verständnis des Handelns.

Das Handeln hat in der Aktualität des „Hier und Jetzt“ eine unaufhebbare Zeitbestimmung, für die es kein Nicht-Tun und Ungeschehenmachen gibt. Die keinen Stillstand kennende Zeit ist ein objektiver Bestimmungsfaktor des Handelns und nicht nur das Schema der Erwartung und des Handlungsentwurfs, wie es den theoretischen Rekonstruktionen des Handelns zugrunde liegt. Die offene Theorie-Praxis-Verschränkung kann deshalb auch aus ontologischen Gründen nicht im Sinne einer Gleichsetzung von Theorie und Praxis verstanden werden. Die theoretische und die praktische Einstellung und Tat gehen nicht unmittelbar auseinander hervor, sie bleiben diskontinuierlich und von verschiedener Verbindlichkeit. „Praktische“ Fragen erlauben als solche keine „theoretische“ Antwort und umgekehrt, beide sind letztlich inkommensurabel und gerade deshalb wirksam zu verbinden. Einen Hinweis auf diese konstitutive Differenz gibt die folgende Gegenüberstellung.

Theoretische Reduktion

Theoretische Warum-Frage: Wie läßt sich ein so beschaffener, typischer Vorgang im allgemeinen erklären?

Vollständige Thematisierung unter dem gewählten Aspekt unter Außerachtlassung aller anderen Aspekte.

Genaue Identifikation und Festlegung aller Probleme, Begriffe und möglichen Gegebenheiten.

Reduktion aller Beziehungen auf formalisierte Konstrukte und funktionale Modelle.

Praktische Reduktion

Praktische Warum-Frage: Warum mußte das (hier und jetzt) gerade (mir) passieren?

Partielle Auffassung, Aufnahme und Intervention eines weitgehend von selbst ablaufenden Gesamtprozesses.

Unvollständige Artikulations- und Klärungsversuche der praktischen Situation und Aufgabe.

Reduktion der Situation auf mögliche Handlungsansätze, Regeln und Strategien.

Theoretische Reduktion

Konsistente kognitive Strukturierung und Optimierung der „inneren Ordnung“ des begrifflichen Systems unter Ausschaltung situativer Variablen.

Methodengerechte Problemdefinitionen unter theoretischen und empirischen Begründungszwängen.

Hypothetisch-systematisches Durchlaufen aller möglichen Alternativen, Forderung nach Stringenz und Transparenz.

Relativierung der Ergebnisse auf bestimmte Erhebungsbedingungen unter Entlastung vom Handlungsdruck.

Eliminierung der Dimension der Gegenwart und der Irreversibilität der Zeit.

Praktische Reduktion

Mehrdimensionale Strukturierung eines geordnet-ungeordneten Feldes und Optimierung der Innen-Außen-Beziehungen der handelnden Subjekte unter Aufnahme des Unerwarteten und Sinnbildenden.

Situationsgerechte Aufgabenstellungen unter Kriterien des Erfolgs bzw. Gelingens und Überlebens.

Erfordernis der Wahl einer Alternative unter Handlungsdruck bei unabgeklärten, oft gegensätzlichen Handlungsnormen und fehlender Transparenz.

Tendenz auf Bestandserhaltung im ganzen unter Entlastung vom Problemdruck.

Handeln in der Gegenwart unter objektiven Zeitbestimmungen, Versäumnis und Schuld.

II.

Der in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gewählte paradigmatische Bezugsrahmen: Pädagogik als Theorie einer Praxis im Rahmen einer hermeneutisch aufzuklärenden und weiterzubildenden Erziehungswirklichkeit, war von vornherein so gewählt, daß eine konsequente Beschränkung auf die logisch-empirische Methodologie nicht möglich und aussichtsreich erschien und demgegenüber ein anderer, letztlich philosophischer Theorietyp festgehalten wurde, der sich, dem ungeteilten Ganzen der Erziehung verpflichtet, einer bloßen Aspektwissenschaft verschloß. Die Preisgabe dieses weiteren Bezugsrahmens zugunsten der Reputation der Pädagogik als einer „strengen“ Wissenschaft fand überwiegend keine Billigung, teils weil der in der Neuzeit mit diesem Anspruch verbundene naturwissenschaftliche Theorietyp als zu selektiv und der menschlichen Lebenswelt überhaupt unangemessen erschien, teils aus der in einer humanen Erziehungsauffassung begründeten Weigerung heraus, die pädagogische Praxis in der Form einer verdinglichenden Technik zu denken. Dies hatte zur Folge, daß die Pädagogik in der Suche nach der „Wissenschaft der Zukunft“ zugleich wissenschaftlich rückständig blieb und ihre eigenen Antizipationen selbst nicht hinreichend einlösen konnte. Eine die verschiedenen Aspekte umfassende und Theorie und Praxis konstitutiv verschränkende wissenschaftliche Pädagogik stellt in der Tat methodologisch ganz neue Anforderungen und gibt eine Fülle noch ungelöster Probleme auf. Es ist deshalb zumindest sehr einseitig, der Pädagogik immer nur die wissenschaftliche Rückständigkeit anzulasten und ihre Bemühungen um ein integratives Wissenschaftsverständnis und eine nicht-technologische Verbindung von Theorie und Praxis zu diskreditieren.

Um die damit gestellte Aufgabe an einem schematisch rekonstruierten Beispiel zu verdeutlichen: Das Problem der pädagogischen Wirkung erweist sich bei näherem Zusehen als ein spezieller Fall von geteilter Interpretation, für die gilt, daß pädagogische Ziele von vornherein den Bedingungen einer erzieherischen Einflußnahme genügen müssen und, was ein pädagogisches Mittel ist, sich umgekehrt von pädagogischen

Zielsetzungen her rechtfertigen lassen muß. Am Beispiel der Strafe geredet, sind die beiden Fragen „Wie wirkt eine Strafe?“ und „Ist sie ethisch und pädagogisch zu rechtfertigen?“ grundsätzlich nicht zu trennen, wenn die Wirkung der Strafe selbst vom Erzieher und seiner Intention, vom Kind und seinem Verständnis und von dem sozialen Klima abhängig ist, in dem sie stattfindet, so daß es gar keine gleichbleibende Wirkung einer „Strafe an sich“ in allen möglichen Fällen gibt. Die Strafe ist als solche ein interpretierendes und interpretiertes Verhalten, und von der Art ihrer beiderseitigen Interpretation: wie sie gemeint ist und vom Adressaten aufgefaßt wird, hängt es ab, in welcher Weise sie wirkt. Damit wird der geschichtliche Ort selbst mit seinen Einschränkungen wie Freiheitsmomenten für das pädagogische Denken und Handeln bestimmend als eine gewordene und weiterzuentwickelnde Beziehung, Lebensform und Struktur. Das pädagogische Denken und Handeln bewegt sich entlang der Linie des Geschehens, durch das es herausgefordert und konkret bestimmt wird, es bezieht sich auf das Erwartbare wie das Nichterwartbare, nimmt auch die „ungewollten Nebenwirkungen“ (SPRANGER) auf und geht mit theoretisch unlösbaren Problemen gleichwohl praktisch ständig um.

Wichtig ist in diesen Formulierungen die kategoriale Neubestimmung des Gegenstandsreichs der Pädagogik. Gegenüber einem Bestandsdenken in Kategorien einer „fertigen Welt“ ist hier die Erziehungswirklichkeit in einem wesentlichen Sinne aktual-prozeßhaft verstanden, sie ist keine vorfindliche Tatsachenwelt und weiß sich vielmehr als eine konkret bestimmte, situierte Vollzugsform menschlicher Existenz. Tatsachen sind darin ermöglichende und/oder einschränkende Bedingungen, die eine Stellungnahme herausfordern und durch diese erst ihren Realitätscharakter und ihre pädagogische Verbindlichkeit erhalten. Daraus ergeben sich eine Reihe von theoretischen und praktischen Konsequenzen. Ein am Prozeß orientierter folgenreicher Grundsatz ist, daß die Bedingungen der Lösung einer pädagogischen Situation in ihr selber liegen und folglich auch in ihr bestimmbar bleiben müssen. Die oberste pädagogische Norm besteht somit in der Verpflichtung auf die pädagogische Wirklichkeit selbst. Dies nötigt zur konsequenten Positivierung des pädagogischen Denkens und verhindert, daß dieses lediglich Ordnungs-Abstraktionen vollzieht. Wichtiger als die Vermittlung theoretischer Kategorien ist dann aber die Entwicklung einer pädagogischen Anschauungskraft und eine entkategorisierende Beschreibung des Gegebenen, in der sich allererst ein Organ für das Gegenwärtige und ein darauf bezogenes praktisches Können entwickelt. Die damit verbundenen Haltungen und Leistungen sind der die Dimension der Gegenwart systematisch ausklammernden wissenschaftlichen Methode weithin unzugänglich und können durch ihre Aneignung auch nicht hinreichend entwickelt werden. Eine wissenschaftlich begründete Technik macht deshalb den Menschen selbst in der praktischen Situation nicht handlungsfähiger und läßt ihn im Gegenteil in seiner eigenen, tieferen Kraft unentwickelt. Man muß deshalb auch hinsichtlich der Lehrerbildung davon ausgehen, daß es qualitativ verschiedene Formen von Praxis und darauf bezogenem Denken, von Wahrnehmung, Verstehen und Können gibt, die gleichermaßen gepflegt und entwickelt werden müssen.

III.

Die hermeneutische Kritik an der positivistischen Fassung des Theorie-Praxis-Problems wird häufig auf die Formel „Aufklärung versus Technokratie“ gebracht. Im hermeneutischen Verständnis gibt die Theorie lediglich einen orientierenden Bezugsrahmen vor, der erst in der Praxis und durch sie voll bestimmt werden kann. Demgegenüber gehen

technische Handlungskonzepte (im neuzeitlichen Sinne des Worts) im Prinzip von der Möglichkeit einer vollständigen Rekonstruktion und Antizipierbarkeit der praktischen Situation und entsprechenden Erfolgskriterien des Handelns aus, so daß die auch für jede Technik wichtige Frage nach dem relativen Stellenwert und den Anwendungsbedingungen „technischen“ Wissens und Handelns in einer nicht insgesamt technisch zu bewältigenden Situation hier unterbleibt. Wenn nun aber gilt, daß auch ein sich hermeneutisch reflektierendes Handelnkönnen eine „technische“ Seite hat und auf allgemein Erwartbares nicht überhaupt verzichten kann, und wenn auf der anderen Seite auch mit dem positivistischen Programm durchaus eine legitime Aufklärungsintention verbunden ist, legt sich eine Verbindung beider Gesichtspunkte nahe. Der Gegensatz der Positionen wird auch dadurch abgeschwächt, daß die empirische Pädagogik beim Stand ihres Wissens noch lange nicht in der Lage ist, eine durchgängige technische Organisation pädagogischer Praxis vorzuschlagen, zu leiten und zu kontrollieren, selbst wenn dies wünschbar wäre. Der hermeneutische Rekurs auf erzieherische Lebensformen und der Hinweis auf die indirekte Bildungs-, nicht Anweisungsfunktion der Pädagogik gibt auf dieses Dilemma eine Antwort, die zwischen Theorie und Praxis ein unaufhebbares Spannungsverhältnis beläßt und produktiv zu wenden versucht. Die Praxis gilt hier nicht einfach als angewandte Theorie, sie hat ein eigenes, theoretisch nur indirekt zu unterstützendes Können und Recht. Das Theorie-Praxis-Verhältnis wird damit unauflösbar nach der einen oder anderen Seite hin, wobei eine nicht näher bestimmte Reflexion und ein erweiterter Erfahrungsbegriff Vermittlungsdienste leisten.

Gegen den logisch-empirischen Theorietyp in seiner ausschließlichen Anwendung auf die Praxis spricht, daß eine vollständige Rekonstruktion des Handlungszusammenhangs als Bedingung seiner durchgängigen Planung die „andere Seite“ tendenziell abspaltet bzw. abblendet und korrelative Beziehungsmodalitäten unterbindet, in denen situative Faktoren, individuelle Perspektiven und Veränderungschancen zum Tragen kommen können. Theoretisch notwendige Einschränkungen führen dann leicht zu Blickverengungen und folgenreichen Fehldeutungen der praktischen Situation. Nicht-gegenständliche und nur partiell objektivierbare Vermittlungsformen und -leistungen lassen sich nicht auf konstant gehaltene äußere Verhaltensmerkmale verrechnen und werden in den Hintergrund gedrängt. Eine schematische Anwendung allgemeiner Regeln erkennt jedoch, daß auch ihre Wirkungen stets kontextabhängig sind und deshalb nicht eindeutig vorausgesagt oder bei Wiederholung konstant gehalten werden können. Relativ eindeutig wird nur das komplexe Gesamtmuster einer Situation und eines Verhaltens und nicht das einzelne Element. Jede pädagogische Regel kann deshalb falsch angewandt, eine negative Auswirkung und unerwünschte Nebenwirkungen nicht ausgeschlossen werden.

In dieser Kontrastierung von logisch-empirischem und hermeneutischem pädagogischen Denken spiegelt sich eine tiefere strukturelle Diskrepanz von Theorieform und Praxisfeld, die auch die empirische Forschung in ein Dilemma bringt. Die eigentlich interessierenden, praktisch relevanten Zusammenhänge können von ihr nicht nachgewiesen werden. Die methodologisch bedingte Einschränkung ihrer Fragestellungen geht auf Kosten der theoretischen und praktischen Verallgemeinerbarkeit ihrer Befunde. Formalisierte Begriffe, Modellvorstellungen und Theorien erhöhen zwar die Sicherheit des empirischen Verfahrens, jedoch auf Kosten des Inhalts und der praktischen Relevanz. Im Prinzip gegenläufig ist dann aber auch die theoretische Abstraktion eines „Denkens in Modellen“ und die Entwicklung eines Sensoriums und einer Artikulationsfähigkeit für praktische Situationen und Aufgaben. Die zunehmende Aspekthaftigkeit wissenschaftlicher Frage-

stellungen und Erklärungsansätze schafft so für ihre Rückübertragung in die Praxis neue, immer schwieriger werdende Probleme. Damit die empirische pädagogische Forschung praxisrelevant werden kann, müssen die ihre Begriffe und Aussagen bestimmenden methodologischen Reduktionen wiederum rückgängig gemacht werden. Die notwendige Integration der Aspekte kann jedoch nicht wiederum in derselben theoretischen und methodologischen Einstellung geschehen, die jene Reduktionen zustandebrachte und auf sie angewiesen ist. Empirische Wissenschaften können sich deshalb nicht selbst einer Praxis vermitteln, sofern diese nicht lediglich ihr technologisches Pendant sein kann und soll. Die Vermittlung von Theorie und Praxis muß vielmehr auch hier von den Bedingungen der Praxis selbst ausgehen und stellt eine primär praktische, nicht technisch lösbare und nicht von wissenschaftlicher Seite zu erbringende Aufgabe und Leistung dar. Der praktischen Verallgemeinerung und Antizipation sind jedoch enge Grenzen gesetzt. Es erscheint insgesamt problematisch, Erziehungspraktiken aus ihrem jeweiligen Kontext herausgelöst zu beurteilen und eine gleiche Qualität und Auswirkung auch nur im Prinzip zu postulieren.

Für den Positivismus erscheint die Frage nach Art, Umfang und Reichweite einer erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung unter dem Primat der Methode als eine wissenschaftsinterne Frage, die nicht von den Bedürfnissen und Gesichtspunkten der Praxis her, ja nicht einmal aus der Struktur des mit Erziehung umschriebenen Gegenstandsbereichs heraus gedacht wird. Wie immer aber die „innere“ Frage nach der Reichweite und den Grenzen einer logisch-empirischen Theoriebildung entschieden wird, muß diese sich die „äußere“ Frage gefallen lassen, was damit für die Bewältigung der praktischen Erziehungsprobleme gewonnen ist. Die Hermeneutik hat hier zumindest kategorial den weiteren Rahmen abgesteckt, in dem auch die Intentionen und das Recht der logisch-empirischen Erziehungswissenschaft Berücksichtigung finden können müßten.

Nachbemerkung: Das Referat sollte in dieser knappen Formulierung nicht mehr als einen „Rahmen“ für die Diskussionen der Arbeitsgruppe darstellen. Gesichtspunkte der ersten beiden Abschnitte habe ich im „Studienführer Allgemeine Pädagogik“ (hrsg. von KLAUS GIEL, Herder Verlag Freiburg 1976) etwas ausführlicher behandelt (vgl. dort die Abschnitte über die geisteswissenschaftliche Pädagogik S. 70 ff. und über Pädagogik als empirische Wissenschaft S. 84 ff.). Die Kritik an der positivistischen Fassung des Theorie-Praxis-Problems (Abschnitt III) erhält ihren weiteren Kontext in einer Darstellung der hermeneutischen Position im Positivismusstreit, die in einem von W. BÜTTEMAYER und B. MÖLLER herausgegebenen Sammelband „Der Positivismusstreit in der deutschen Erziehungswissenschaft“ (Wilhelm Fink Verlag, München) erscheint. Der Kürze halber habe ich mich in dem vorliegenden Rahmentext teilweise auf Selbstzitate aus den genannten Veröffentlichungen beschränkt.